

Bremer, Claudia; Thillosen, Anne

Der deutschsprachige Open Online Course OPCO12

Bremer, Claudia [Hrsg.]; Krömker, Detlef [Hrsg.]: E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 15-27. - (Medien in der Wissenschaft; 64)



Quellenangabe/ Reference:

Bremer, Claudia; Thillosen, Anne: Der deutschsprachige Open Online Course OPCO12 - In: Bremer, Claudia [Hrsg.]; Krömker, Detlef [Hrsg.]: E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 15-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107272 - DOI: 10.25656/01:10727

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107272>

<https://doi.org/10.25656/01:10727>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Claudia Bremer, Detlef Krömker (Hrsg.)

E-Learning zwischen Vision und Alltag

E-Learning zwischen Vision und Alltag
Zum Stand der Dinge

Claudia Bremer, Detlef Krömker (Hrsg.)

E-Learning zwischen Vision und Alltag

Zum Stand der Dinge



Waxmann 2013
Münster/New York/München/Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft, Band 64

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-2953-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2013

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagfoto: © Goethe-Universität Frankfurt

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Claudia Bremer, Detlef Krömker

Neue Medien in Bildung und Forschung – Vision und Alltag – Zum Stand der Dinge	11
---	----

Massive Open Online Courses (MOOCs) und ihre Potentiale für Hochschulen

Claudia Bremer, Anne Thillosen

Der deutschsprachige Open Online Course OPCO12.....	15
---	----

Oliver Tacke

MOOCs zwischen C und X. Aufwind für öffentliche Seminare?	28
---	----

Dmitri Bershadskyy, Claudia Bremer, Olaf Gaus

Bildungsfreiheit als Geschäftsmodell: MOOCs fordern die Hochschulen heraus	33
---	----

Mobiles Lernen und Einsatz von Tablets

Thomas Korner, Benno Volk, Marinka Valkering-Sijsling, Andreas Reinhardt

Eine multifunktionale Mobilapplikation für die Hochschullehre an der ETH Zürich.....	45
---	----

Susanne Schestak

Erfahrungsbericht: Neugestaltung eines Masterstudiengangs im Blended-Learning-Format mit mobilen Anwendungen	56
---	----

Patrick Bettinger, Frederic Adler, Kerstin Mayrberger, Hannah Dürnberger

Herausforderungen bei der Nutzung von Tablets im Studium. Zur Relevanz der Gestalt der PLE, Lernverständnis und Entgrenzung.....	62
---	----

Forschung und Konzepte zum Einsatz neuer Medien in der Lehre

Axel Dürkop, Henning Klaffke, Sönke Knutzen

Lernerorientierte Forschung zur Entwicklung von digitalen und reflexiven Bildungsmedien	74
--	----

Helge Fischer, Klaus Wannemacher

(E-Learning-)Innovationen im Lehralltag. Theoriegeleitete Ein- und Ausblicke	85
---	----

Kerstin Mayrberger

Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext?	96
---	----

<i>Clemens Bohrer, Peter Gorzolla, Guido Klees, Alexander Tillmann</i> Interaktive Whiteboards in der Gruppenarbeit: gesteigerte Aufmerksamkeit in unterschiedlichen Rollen	107
---	-----

<i>Sven Köppel</i> POKAL. Kollaboratives Mathematik-E-Learning neu erfunden	118
--	-----

<i>Manfred Tetz</i> Neue Medien im schulischen Kontext. Eine empirische Erhebung der Lernwirksamkeit des Einsatzes von Neuen Medien im kaufmännischen Unterricht	124
---	-----

Neue Medien in der Lehrerbildung

<i>Markus Janssen, Stefanie Schnebel, Jörg Stratmann, Thomas Wiedenhorn</i> Das Weingartener Modell der Lehrerbildung. Verschränkung von Theorie und Praxis im Schulpraktikum	136
---	-----

<i>Aylin Arnold, Frank Fischer, Ulrike Franke, Nicolae Nistor, Florian Schultz-Pernice</i> Mediendidaktische Basisqualifikation für alle angehenden Lehrkräfte: Entwicklung und Evaluation eines Pilottrainings	148
---	-----

<i>Guido Klees, Paul Dierkes</i> Biologielernen mit Interaktiven Lerneinheiten (BIL). Konzeption, Entwicklung, Einsatz und Evaluation spezifischer Lernsoftware zur Förderung von Blended-Learning-Veranstaltungen im „Lehr-Lern-Labor Goethe BioLab“ in der Lehramtsausbildung	159
---	-----

Didaktische Konzepte von Lehrveranstaltungen und der Einsatz von Lernplattformen

<i>Dietmar Zenker, Leo Gros, Thorsten Daubenfeld</i> Virtuelle Vorlesung Physikalische Chemie. Umsetzung eines Inverted-Classroom-Szenarios mit Hilfe von Video-Podcasts und Online-Tests der Lernplattform ILIAS.....	173
---	-----

<i>Nicolae Nistor</i> Etablierte Lernmanagementsysteme an der Hochschule: Welche Motivation ist dabei wünschenswert?	181
--	-----

Einsatz von neuen Medien in der Lehre

<i>Heidi Ruhnke, Reiner Fuest</i> Impulsworkstatt Lehrqualität. Eine Online-Community zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre	192
---	-----

<i>Regine Bachmaier, Klaus D. Stiller</i> „All you can learn“ in der Mittagspause. Online-Weiterbildung für Mitarbeiter/-innen kleiner und mittlerer Unternehmen.....	198
--	-----

<i>Ivo van den Berk, Christian Kohls</i> Muster, wohin man schaut! Zwei Ansätze zur Beschreibung von Mustern im Vergleich.....	206
--	-----

Lernerfolg

<i>Rolf Schulmeister</i> Online wie offline – was ist ausschlaggebend für den Lernerfolg?	217
--	-----

Einsatz neuer Medien in der Studieneingangsphase und bei der Studienwahl

<i>Ivo van den Berk, Wey-Han Tan</i> Das wissenschaftlich-akademische E-Portfolio in der Studieneingangsphase.....	219
--	-----

<i>Laura Störk, Dennis Mocigemba</i> Kommunizieren statt Testen. Die Online-Studienwahl-Assistenten der Universität Freiburg.....	230
---	-----

<i>Jakob Krebs</i> E-Learning in der Eingangsphase des Philosophiestudiums.....	241
--	-----

<i>Markus Häfner</i> Poelzig-Bau 3D. Ein interaktives 3D-Modell als multimediales Informationssystem.....	246
---	-----

Einsatz von neuen Medien in Forschung und Lehre: Konzepte und Forschungsergebnisse

<i>Anja Lorenz, Bahaaeldin Mohamed, Daniela Pscheida, Niels Seidel, Steffen Albrecht, Thomas Köhler</i> (Wissens-)Kooperation und Social Media in Forschung und Lehre.....	253
---	-----

<i>Eva Seiler Schiedt</i> Digitale Medien als Brücken zwischen Forschung und Lehre: Wie unterstützen Informations- und Kommunikations-technologien die Forschungsuniversität?.....	266
---	-----

Einsatz von Response Systemen in der Lehre

Katrin Weber, Bernd Becker

Formative Evaluation des mobilen Classroom-Response-Systems <i>SMILE</i>	277
---	-----

Felix Kapp, Iris Braun, Hermann Körndle

Metakognitive Unterstützung durch Smartphones in der Lehre. Wie kann man Studierende in der Vorlesung unterstützen?	290
--	-----

Frank Ollermann, Karsten Morisse

Audience-Response-Systeme für Peer-Assessments in Referateseminaren.....	296
--	-----

Posterbeiträge

Cornelia Brückner, Jörg Hafer, Luise Henze, Marlen Schumann

Wer sind typische E-Learner? Auf den Spuren der aktiven Mediennutzer/-innen unter den Studierenden an der Universität Potsdam. Sekundärauswertung einer Mediennutzungsbefragung.....	307
---	-----

Friederike Siller, Hannah Hoffmann, Adrian Weidmann, Jasmin Bastian

Open Learning in der Medienpädagogik. Ein Bericht aus dem Beta-Stadium	311
---	-----

Jutta Pauschenwein, Gudrun Reimerth, Erika Pernold

Footprints of Emergence. Eine aussagekräftige Evaluierungsmethode für moderne Lernszenarien	318
--	-----

Manfred Sailer, Suzanne Smith

eLearning Resources for Semantics (eLRS). Blended-Learning-Szenario für die Semantiklehre	326
--	-----

Matthias Maifarth, Joachim Griesbaum, Ralph Kölle

Mobile Device Usage in Higher Education	332
---	-----

Georg Peez, Ahmet Camuka

Mobile Learning mit bild- und textbasiertem Lernkarten-Set. Am Beispiel eines Blended-Learning-Seminars zur Kinder- und Jugendzeichnung.....	338
--	-----

Birte Rudolph, Björn Nilson

Entwicklung einer effektiven Autorenumgebung zur Unterstützung mobiler Endgeräte	345
---	-----

Angelika Finkenzeller, Gerlinde Schreiber, Ulrike Wilkens

(E-)Portfolioarbeit als Weg zu interkultureller Kompetenz im Informatikstudium	352
---	-----

<i>Nadine Scholz, Regina Bruder, Ulrike Roder</i> Ein offenes E-Portfolio-Konzept. Tutor/-inn/-en begleiten Studierende beim Lernen	358
<i>Stephanie Dinkelaker, Martin Lommel</i> Konzeption und Entwicklung von Online-SelfAssessments an der Goethe-Universität Frankfurt	364
<i>Claudia Stockhausen</i> StubSA: Studienbegleitende Self-Assessments in der Studieneingangsphase	369
<i>Christian Glahn</i> LMS-Integration von Microlearning-Apps mit Hilfe der ADL TLA am Beispiel der <i>Mobler Cards-App</i>	374
<i>Tanja Tillmann, Marie Folkerts, Martin Frank, Jürgen Wunderlich</i> Hallig Hooge: eine virtuelle Exkursion.....	380
<i>Christian Müller</i> Konzept eines Online-Kurses für die Einführung in die Medienpädagogik	386

Workshops

<i>Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs, Claudia Bremer, Marc Egloffstein</i> Konzeptionen und Förderansätze von Medienkompetenzen in der Lehrpersonenbildung.....	392
<i>Jörn Loviscach, Jürgen Handke, Christian Spannagel</i> Elemente und Aspekte des <i>Inverted Classroom Model</i>	395
<i>Christoph Derndorfer, Beat Döbeli Honegger, Richard Heinen, Christian Neff, Stefan Welling</i> 4. Workshop Lerninfrastruktur in Schulen. Gelingensbedingungen für das Lernen mit persönlichen Geräten	397
<i>Dennis Mocigemba, Laura Störk</i> Vor dem Studium Uniluft schnuppern – mit den Freiburger Online-Self-Assessments (OSAs).....	399
<i>Eva Seiler Schiedt</i> Digitale Medien als Brücken zwischen Forschung und Lehre	402
<i>Andrea Lißner, Anja Lorenz, Daniela Pscheida, Marlen Dubrau, Selina Hohenstatt, Nina Kahnwald</i> #SOOC13 – Stationen eines MOOC: Kofferpacken für <i>Massive Open Online Courses</i>	403

<i>Stefanie Siebenhaar, Nadine Scholz, Angela Karl, Carolin Hermann, Regina Bruder</i> E-Portfolios in der Hochschullehre. Mögliche Umsetzung und Einsatzszenarien.....	407
<i>Ulf-Daniel Ehlers, Claudia Bremer, Sandra Hofhues, Rolf Schulmeister</i> Qualität von MOOCs.....	413
<i>Sven Hofmann, Sindy Dietsch, Steffen Friedrich, Andrea Lißner, Michael Rudolph</i> E-Learning-Szenarien zur Studienvorbereitung. Ein aktiver Einblick in ein Pilotprojekt in Sachsen.....	415
<i>Jutta Pauschenwein, Gudrun Reimerth, Erika Pernold</i> Footprints of Emergence. Eine aussagekräftige Evaluierungsmethode für moderne Lernszenarien	419
<i>Angelika Thielsch, Barbara Beege, Andreas Möller, Matthias Kranz, Andreas Hendrich</i> Mit mobilem Lernen zur erweiterten Lehrmethodenkompetenz. Entstehung und strukturelle Integration der App „MobiDics“ im Hochschulkontext.....	421
<i>Sandra Hofhues, Holger Kubinski, Manuel Yasli</i> Service Learning mit Medien. Analyse und Entwicklung eines Rahmenkonzepts für Hochschulen.....	424
<i>Axel Dürkop, Henning Klaffke</i> Kompetenzwerkstatt – Mein-Beruf. Ein berufswissenschaftliches Lehr-/Lernkonzept.....	427
Autorinnen und Autoren	429
Veranstalter und wissenschaftliche Leitung	459
Steering Committee	459
Gutachterinnen und Gutachter.....	459
studiumdigitale.....	461
Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW)	462

Neue Medien in Bildung und Forschung – Vision und Alltag – Zum Stand der Dinge

Die GMW-Jahrestagungen gehören zu den renommierten Konferenzen zum Einsatz neuer Medien in Bildung und Forschung im deutschsprachigen Raum. Mit dem Titel „Neue Medien in Bildung und Forschung – Vision und Alltag – Zum Stand der Dinge“ widmet sich die Tagung 2013 einerseits einer Bestandserhebung der heutigen Integration digitaler Medien in den Hochschulalltag, in die Lehre, in die Forschung wie auch in Verwaltungsprozesse und möchte andererseits zukünftige Trends aufspüren sowie deren Potentiale und erste Umsetzungen in die Praxis betrachten. Der Spagat zwischen Visionen und Alltag ist eins der Kernthemen dieser Tagung. Die Fragestellungen, die bei der Konzeption der Tagung maßgeblich waren, sind:

- Welche Produkte, Technologien und Konzepte haben sich in den vergangenen fünf Jahren im Bereich des Medieneinsatzes in Forschung und Lehre an Hochschulen und Universitäten etabliert?
- Wo wurden lernförderliche Änderungen angestoßen und nachhaltig umgesetzt?
- Welche Trends spielen aktuell eine Rolle und welche werden in naher Zukunft Bedeutung erlangen? Welche Rolle spielen dabei Phänomene wie z.B. Serious Games, mobiles oder gestenbasiertes Lernen und Learning Analytics in unserem gegenwärtigen und zukünftigen Hochschulalltag? Welche technologisch gestützten Neuerungen sind absehbar und welche dieser Trends könnten sich in Zukunft (und aus welchen Gründen) durchsetzen?
- Welche Entwicklungen zeichnen sich hinsichtlich der Rolle digitaler Medien in der Forschung ab?

Die beiden Herausgeber, die zugleich Ausrichter der Tagung sind, freuen sich, Ihnen eine interessante und wertvolle Sammlung von Beiträgen vorlegen zu können, die sich mit den oben skizzierten Fragestellungen befassen. Unter den Beiträgen finden Sie empirische Untersuchungsergebnisse, theoriegeleitete Ansätze, Beispiele und Erfahrungsberichte zur Umsetzung und Integration didaktischer und technologischer Trends in der Hochschullehre und der Forschung, Beschreibung von Veränderungsprozessen, Ansätzen der Organisationsentwicklung und strategischen Ausrichtung von Hochschulen im Hinblick auf digitale Medien und deren Nutzung für Forschungszwecke. Basis der Betrachtungen ist der didaktisch motivierte und begründete Einsatz neuer Medien und dessen kritische Reflexion. Die Formate umfassen dabei Full und Short Papers, Poster- und Workshopbeschreibungen.

Unter den drei Rubriken *Forschung und Konzepte zum Einsatz neuer Medien in der Lehre*, *Einsatz von neuen Medien in der Lehre* und *Einsatz von neuen Medien in Forschung und Lehre: Konzepte und Forschungsergebnisse* finden Sie die Beschreibung verschiedener Einsatzszenarien und deren Evaluation, kritische Reflexionen sowie Betrachtungen zur Weiterentwicklung. Den Einsatz von Lernplattformen betrachten eingehender die Beiträge in der Rubrik *Didaktische Konzepte von Lehrveranstaltungen und der Einsatz von Lernplattformen*. Einem speziellen Aspekt des Einsatzes von Medien in Präsenzveranstaltungen widmen sich die Beiträge in der Rubrik *Einsatz von Response-Systemen in der Lehre*, in denen Erfahrungen mit der Anwendung von Classroom-Response-Systemen vorgestellt und diskutiert werden.

Gleich mehrere Beiträge widmen sich in diesem Jahr dem Einsatz von *Neuen Medien in der Lehrerbildung*, einem Themenschwerpunkt, zu dem auch erstmalig ein entsprechender Workshop stattfindet. Zudem greift der 4. *Workshop Lerninfrastruktur in Schulen: Gelingensbedingungen* für das Lernen mit persönlichen Geräten ein weiteres für die Lehrerbildung interessantes Thema auf.

Welche Bedeutung neue Medien schon in der frühen Phase des *Study Life Cycle* haben, zeigen die Einreichungen zu der Fragestellung des *Einsatzes neuer Medien in der Studieneingangsphase und bei der Studienwahl*. Hierzu sind gleich mehrere Beiträge angenommen worden, so dass ein eigener Track zusammengestellt werden konnte. Weitere Beschreibungen finden sich zudem unter den Postereinreichungen.

Auch das zur Zeit höchst aktuelle und viel diskutierte Phänomen der *Massive Open Online Courses (MOOCs)* findet sich auf der GMW-Jahrestagung wieder und wird in mehreren Beiträgen sowie zwei Workshops aufgegriffen, in denen zum einen die Erfahrungen aus MOOCs vorgestellt werden, zum anderen potentielle weitere Einsatzszenarien, vorhandene und mögliche Geschäftsmodelle sowie die Qualität dieses Veranstaltungsformates kritisch diskutiert werden.

Der zentralen Frage nach den *Trends und Visionen* geht Larry Johnson in seinem Keynote-Vortrag zum Horizon Report nach und den Stand der Dinge erhebt Rolf Schulmeister mit seinem Beitrag, in dem er sich auf die Suche nach den Spuren des Lernerfolgs in Offline- wie Online-Lernszenarien macht und uns wertvolle Hinweise auf die Gestaltung von Lernarrangements gibt.

Mit diesen spannenden Eindrücken und Ausblicken wünschen wir allen Leserinnen und Lesern sowie allen Teilnehmenden viel Erfolg, neue Erkenntnisse und Freude bei der Lektüre und Teilnahme an der Tagung. Wir möchten an dieser Stelle auch all jenen danken, die zum Gelingen der Tagung und der Entstehung dieses Bandes beigetragen haben: Das sind die Mitglieder des Steering Committees, die uns maßgeblich bei der Planung und Konzeption der Tagung unterstützt haben, die Gutachter/-innen, ohne die die Auswahl der Einreichungen nicht möglich gewesen wäre, die Autor/-inn/en und Referent/-inn/en, die der Kern

einer jeden Tagung sind und das Team rund um Beate Plugge des Waxmann Verlages, das uns sehr unterstützt hat und dem wir für ihre Geduld danken. Wir danken auch dem GMW-Vorstand für das in uns gesetzte Vertrauen und die sehr konstruktive Zusammenarbeit und natürlich unserem eigenen Team und den vielen Akteuren der Universität Frankfurt für ihr Engagement – sie haben maßgeblich zum Gelingen der Tagung beigetragen. Vielen Dank!

Claudia Bremer und Detlef Krömker, Juli 2013

Der deutschsprachige Open Online Course OPCO12

Zusammenfassung

Von April bis Juli 2012 fand der sogenannte OPCO12 statt, der offene (**open**) Online Course 2012. Inhaltlich befasste sich dieser MOOC (Massive Open Online Course) mit „Trends im E-Teaching“. Zum Zeitpunkt der Planung des OPCO12 stand das MOOC-Format im deutschsprachigen Kontext noch ganz am Anfang und dadurch im Erprobungs- und Experimentierstadium, was auch Einfluss auf die Themenwahl hatte: Um eine gewisse Teilnehmerzahl zu sichern und die Bekanntmachung des Kurses bei medienaffinen Teilnehmenden zu erleichtern, wurde – ähnlich wie in der Anfangsphase von MOOCs im nord-amerikanischen Raum – für den OPCO12 ein eher selbstreferenzielles Thema gewählt, d.h. der Kurs behandelte die Themen Medien und Bildung. Im vorliegenden Beitrag befassen sich die Autorinnen¹ vor allem mit der Frage, welche Schlussfolgerungen aus den Erfahrungen mit dem OPCO12 gezogen werden können. Nach einer Einordnung des Kurses in die (deutschsprachige) MOOC-Landschaft (Abschnitt 1) und einer Darstellung der zugrunde liegenden konzeptionellen Überlegungen (Abschnitt 2) werden ausgewählte Evaluationsergebnisse vorgestellt, darunter auch motivationale Faktoren (Abschnitt 3). Der Beitrag schließt mit einem perspektivischen Fazit (Abschnitt 4).

1 Einordnung des OPCO12 in die MOOC-Landschaft

Massive Open Online Courses sind, wie der Name sagt, Kurse, die online stattfinden und meist viele Teilnehmende anziehen. MOOCs widmen sich einem Oberthema, das über mehrere Wochen in verschiedenen Kurseinheiten entlang eines vom Veranstalter entwickelten Curriculums behandelt wird. Im Falle des von e-teaching.org, [studiumdigitale](http://studiumdigitale.de) (der zentralen E-Learning-Einrichtung der Goethe-Universität Frankfurt), dem Multimedia Kontor Hamburg und Jochen Robes/weiterbildungsblog.de veranstalteten OPCO12 war das Thema „Trends im E-Teaching“.

1 Für die gemeinsame Ausrichtung und Durchführung des OPCO12 danken die Autorinnen dem gesamten Veranstalterteam: Helga Bechmann und Marc Göcks (Multimedia Kontor Hamburg), Simone Haug, Markus Schmidt und Joachim Wedekind (e-teaching.org) sowie Jochen Robes (weiterbildungsblog.de) und David Weiß ([studiumdigitale](http://studiumdigitale.de)).

Die Taktung eines MOOCs kann dabei variieren und von einem wöchentlichen über einen zwei- bis hin zu einem mehrwöchentlichen Themenrhythmus reichen. Im Falle des OPCO12 wurde auf Basis der Rückmeldungen eines Vorläuferkurses, des OPCO11, der in einem wöchentlichen Rhythmus stattfand, eine zweiwöchentliche Strukturierung gewählt, um die inhaltliche Dichte an Ereignissen und Beteiligungsmöglichkeiten zu entspannen und auch mit diesem Format Erfahrungen sammeln zu können. Zu jedem Themenschwerpunkt stellten die Veranstalter Materialien zum Nachlesen und zur Vertiefung sowie Links z.B. auf Videos, Webseiten, PDFs u.a. bereit; außerdem wurde in der ersten Woche jeder Themeneinheit ein synchrones Online-Event angeboten. Diese Live-Sessions, in denen Experten in Videokonferenzen kurze Vorträge zu den einzelnen Themen hielten und anschließend mit den Teilnehmenden diskutierten, wurden bewusst nicht am ersten Tag der neuen Kurseinheit, dem Montag, abgehalten, sondern am Mittwoch oder Donnerstag abgehalten, um den Teilnehmenden zu ermöglichen, sich zunächst selbst einen Einstieg in die jeweiligen Themen zu erarbeiten und bereits Beiträge dazu zu schreiben. Damit stellt sich der OPCO12 in die Tradition der sogenannten cMOOCs (Atkisson, 2011), die sich an den konnektivistischen Prinzipien des kanadischen E-Learning-Experten Stephen Downes orientieren (Siemens, 2005). Für dessen 2008 gemeinsam mit dem kanadischen Bildungsexperten George Siemens durchgeführten, weltweit ersten Open Course wurde zum ersten Mal der Begriff MOOC, „Massive Open Online Course“, verwendet.

Ein Kennzeichen von MOOCs ist deren Offenheit (Watters, 2012), die sich auf zwei Aspekte bezieht: Zum einen gibt es keine formalen Zugangsbeschränkungen, d.h. Offenheit in Bezug auf die Zulassung der Teilnehmenden. Zum anderen sind alle Materialien kostenfrei zugänglich, d.h. Offenheit im Sinne von Open Educational Resources. In cMOOCs ist darüber hinaus auch die Kursstruktur dezentral; d.h. die Teilnehmenden definieren je nach Offenheitsgrad ihre Lernziele selber, entscheiden über ihre Beteiligungsform und -intensität und wählen selbst, welche Medien sie nutzen, um sich am Kursgeschehen zu beteiligen.

Im Mittelpunkt von cMOOCs steht der gemeinsame Lernprozess; zentrale Elemente sind dementsprechend die Vernetzung und aktive Beteiligung der Teilnehmenden, z.B. indem sie eigene Beiträge in Blogs, Twitter oder sozialen Netzwerken mit den anderen teilen (Downes, 2012). Dagegen geben sogenannte xMOOCs in der Regel klare Lernziele vor, und die Aktivität der Teilnehmenden bezieht sich weniger auf den diskursiven Austausch als auf die Erledigung von Aufgaben in Form von Quizzes oder die Einreichung von Essays (Atkisson, 2011; zur Abgrenzung vgl. auch Reich, 2012). Zwar kommen auch in xMOOCs Diskussionen in Foren vor, sie dienen jedoch oftmals eher zur Klärung von inhaltlichen Verständnisfragen, Fragen zu Aufgabenstellungen sowie von orga-

nisatorischen Anliegen und sind weniger ein Diskurs zur gemeinsamen Entwicklung von Wissen (Khalil & Ebner, 2013).

Die xMOOCs sind allerdings das Format, das aufgrund seiner großen Teilnehmerzahlen zurzeit die Aufmerksamkeit der Presse auf sich zieht (Bös, 2012; Dösserl & Heuser, 2013; Heinrich, 2013; Küchemann, 2013). Bereits an einem der ersten dieser Kurse, die aus einem Wechsel von kurzen Video-Sequenzen und anschließenden Multiple-Choice-Fragen bestehen, nahmen weltweit über 90.000 Personen teil, Folgekurse im Jahr 2012 erreichten bis zu 160.000 Personen. Aus der Gründung des Unternehmens edX, welches ebenso wie Udacity und Coursera, Kurse amerikanischer Hochschulen vermarktet, stammt das „x“ der xMOOCs: Es wurde von renommierten Universitäten wie Harvard und Stanford übernommen, die ihre externen Kurse mit einem „x“ in der Kursbenennung kennzeichneten. Inzwischen schließen sich auch erste deutsche Universitäten den amerikanischen MOOC-Portalen an, und seit Ende 2012 bieten auch in Deutschland erste Institutionen eigene xMOOCs an, z.B. das Hasso-Plattner-Institut mit openHPI, IMC mit opencourseworld und die Digital School der Leuphana Universität Lüneburg.

Derzeit ist das Phänomen der MOOCs noch so neu, dass es zahlreiche ungeklärte Fragen gibt. So wird beispielsweise in der aktuellen Diskussion um xMOOCs² die oftmals mangelnde Betreuung der Teilnehmenden kritisiert. Weitere Kritikpunkte sind die in großen Kursen oft sehr heterogene Zusammensetzung der Lernenden in Verbindung mit einer mangelnden Differenzierung in Bezug auf die Teilnahmevoraussetzungen und Betreuungsangebote sowie einer unklaren Ausrichtung auf eine bestimmte Zielgruppe. Zudem stellt auch die straffe Taktung von wöchentlich zu bearbeitenden Aufgaben die Kursteilnehmenden vor eine Herausforderung, da sie wenig Raum für eine freie Zeiteinteilung gibt. Dies ist sicher einer der Gründe für die in xMOOCs oftmals sehr hohe Abbruchquote, wobei sich vermutlich auch viele Teilnehmende zu xMOOCs anmelden, ohne das Ziel zu haben, den Kurs auch bis zu Ende zu führen bzw. mit einem formalen Abschluss zu beenden.

Für beide MOOC-Formate werden zurzeit noch Maßnahmen erprobt, um eine kontinuierliche, aktive Beteiligung zu unterstützen und hohe Drop Out-Quoten zu verhindern. Zudem wird mit weiteren neuen Formen experimentiert; so werden beispielsweise in „blended MOOCs“ (bMOOCs) eigentlich „geschlossene“, z.B. universitäre, (Präsenz-)Veranstaltungen für einen offenen Teilnehmerkreis außerhalb der Seminargruppe geöffnet. Gemeinsam ist allen MOOC-Formaten das Ziel, Bildung hochgradig skalierbar zu machen, d.h. mit (relativ) geringem Aufwand große Gruppen zu erreichen.

2 So z.B. im Vortrag von Prof. Dr. Rolf Schulmeister auf der Campus Innovation 2012: <http://lecture2go.uni-hamburg.de/konferenzen/-/k/14447> (23.04.2013).

2 Organisatorischer Rahmen und technische Infrastruktur des OPCO12

2.1 Vom OPCO11 zum OPCO12

Wie oben dargestellt wurde, kann der im Folgenden behandelte OPCO12 als typischer cMOOC charakterisiert werden. Interessant sind im Kontext der didaktischen Konzeption die Anpassungen, die im Vergleich zum OPCO11 vorgenommen wurden, dem 2011 von studiumdigitale (der zentralen E-Learning-Einrichtung der Universität Frankfurt) in Kooperation mit Jochen Robes durchgeführten ersten deutschsprachigen MOOC. So wurden, wie schon erwähnt, die Themeneinheiten nicht mehr in einem wöchentlichen Rhythmus getaktet, sondern dauerten jeweils zwei Wochen, um den Teilnehmenden mehr Gelegenheit zu geben sich einzubringen, das Thema zu verarbeiten, eventuell Versäumtes nachzuholen und generell das Kursgeschehen zeitlich zu entspannen.

2.2 Online Badges

Gleichzeitig wurde erstmals das Konzept der Online Badges zur Zertifizierung erbrachter Leistungen umgesetzt. Hintergrund dafür war, dass von den 1.400 angemeldeten Personen über 800 bei der Registrierung angaben, Interesse an der Ausstellung einer Teilnahmebestätigung zu haben – eine Menge, die nicht mehr durch eine persönliche Sichtung der eingebrachten Beiträge durch die Veranstalter zu bewältigen gewesen wäre. Da die Veranstalter jedoch ausdrücklich nicht auf eine xMOOC-artige Form der Leistungserbringung wie Quizzes zurückgreifen wollten, entstand die Idee, Online Badges einzusetzen, wie sie aus dem amerikanischen Weiterbildungsbereich bekannt sind.

Der Begriff „Badge“ kann mit „Kennzeichnung“, „Markierung“, oder „Abzeichen“ übersetzt werden; solche Auszeichnungen bieten Lernenden in einem mehr und mehr online organisierten Weiterbildungs-, vor allem aber auch Jobvermittlungsmarkt die Möglichkeit, Zusatzqualifikationen abzubilden, und dies vor allem in für Arbeitgeber interessanten Kompetenzbereichen wie technische Fertigkeiten oder Schlüsselkompetenzen. Ein Verfechter der Open Education, David Wiley, der einen der ersten Online Open Courses durchführte³, hofft darauf, dass Personen sich zukünftig ihr Profil aus einer Kombination von Abschlüssen und Fortbildungen zusammensetzen und dies online abbilden können, und er ist überzeugt davon, dass Arbeitgeber diese neue „Währung“ bald akzeptieren werden.

3 http://www.opencontent.org/wiki/index.php?title=Intro_Open_Ed_Syllabus (23.04.2013).

Gerade im Kontext von Online-Kursen und MOOCs halten die Online Badges langsam Einzug in die Bildungslandschaft: So führte die Khan Academy für Personen, die mindesten 30 Minuten in das Rezipieren von Videos aus dem Angebot der Organisation investierten, ein Badge namens „Großartiger Zuhörer“ („great listener“) ein⁴. Mit diesem Badge können Besucher der Site nach dem Absolvieren von Standardtests, das Badge „Master of Algebra“ und andere Badges erwerben. Das Anreizsystem setzt dabei klar auf die Motivation der Teilnehmenden, durch Punkte und Teilleistungen Badges zu erwerben, die es ermöglichen, die eigene Lernleistung auch nach außen abzubilden oder damit Zugang zu weiteren Ressourcen zu erhalten. Auch das Massachusetts Institute of Technology (MIT) greift diese Idee auf und führt ein System ein, das Lernende im Selbststudium unterstützt, indem sie durch das Abrufen von Videos und Online-Tests Credit Points und Zertifikate erwerben können. In Kooperation mit dem Unternehmen OpenStudy sollen Studierenden, die auch in den Online-Foren regelmäßig mitarbeiten, dann die Online Badges verliehen werden (Young, 2012).

Der große Schub für Online Badges kommt jedoch nicht aus dem Bildungsbereich, sondern von technischer Seite: Das Unternehmen Mozilla entwickelte ein System, das jeder Bildungseinrichtung wie auch Personen die Möglichkeit gibt, fälschungssichere „Bildungsbadges“ zu verwenden. In den letzten Jahren flossen mehrere Millionen Dollar in ein Förderprogramm, um eine entsprechende Badges-Plattform für den Bildungsbereich zu entwickeln.⁵

Doch auch die Kritik an den Online Badges lässt nicht auf sich warten: So wird eine Verwandlung von Bildung in „Ware“ vorausgesagt und vermutet, dass Lernende nur noch mit dem Blick auf die „Belohnung“, das Badge, lernen, statt sich freiwillig mit einem Wissensgebiet zu befassen. Kritiker befürchten, dass es bei Bewerbungen zu mit Badges überladenen Lebensläufen kommen könnte, womit Mehrarbeit auf Seiten der Personalabteilungen anfallen könnte. Eine weitere Sorge besteht darin, dass viele Badges eher einen oberflächlichen Kompetenzerwerb widerspiegeln. Erstaunlich gering ist dagegen die Befürchtung von Fälschungen. Hier sorgt die Transparenz durch das technische System für Abhilfe: Online Badges können verlinkt und überprüft werden.

Im Rahmen des OPCO12 wurde ein Badge-Konzept mit drei Ebenen eingeführt, „Beobachter“, „Kommentator“ und „Kurator“ (s. Abb. 1)⁶; für die Beteiligungslevel „Kommentator“ und „Kurator“ wurden zusätzlich Teilnahmebestätigungen in Form eines PDF-Dokuments ausgestellt.

4 <http://www.khanacademy.org/badges> (23.04.2013).

5 <http://openbadges.org/> (23.04.2013).

6 <http://opco12.de/anerkennung/#onlinebadges> (23.04.2013).

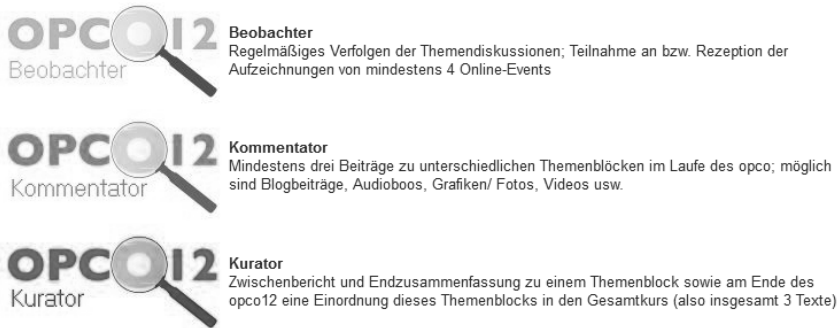


Abb. 1: Drei Ebenen der Online Badges im OPCO12⁶

Wichtig war den Veranstaltern, durch das Beobachter-Badge deutlich zu machen, dass auch das Lurken ein absolut legitimes Teilnehmerverhalten ist – ein Aspekt, dem in der Diskussion nach dem Open Course 2011 große Bedeutung zugeschrieben wurde.⁷ Zur Umsetzung der Badges legten die Teilnehmenden jeweils auf einer eigenen, für sie eingerichteten Badge-Seite ihr Profil an, markierten den geplanten Beteiligungslevel und trugen ihre Aktivitäten in Form von Links auf Beiträge oder Textbeschreibungen ein.

2.3 Teilnehmeraktivitäten

In Bezug auf die möglichen Teilnehmeraktivitäten lehnten sich die Veranstalter an die von Downes und Siemens beschriebenen, für cMOOCs charakteristischen vier Aktivitätsstufen an:

- Orientieren (*aggregate*): Einarbeiten in das Thema anhand der von den Veranstaltern zur Verfügung gestellten Materialien.
- Ordnen (*remix*): Finden eigener Ordnungsstrukturen für die neuen Informationen, Festhalten eigener Ideen und Anknüpfungspunkte.
- Beitragen (*repurpose*): Schreiben eigener Beiträge zum Thema sowie
- Teilen (*feed forward*): Teilen dieser eigenen Beiträge mit anderen, z.B. indem der RRS-Feed eines eigenen Blog- oder Twitter-Accounts auf der Kursseite aggregiert wird.

Diese Beteiligungsmöglichkeiten wurden auf den Webseiten bekanntgegeben und fanden sich auch in den beobachtbaren Aktivitäten der Teilnehmenden wieder, wie aus den Evaluationen (Online-Befragungen) und Statistiken der Logfiles (s. Abschnitt 3) hervorgeht:

⁷ <http://blog.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/opco11/2011/07/15/opco-nachlese> (23.04.2013).

- Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, eigene Blogs zu nutzen und diese dem Veranstalterteam zu nennen. Beiträge in diesen Teilnehmerblogs, die mit dem Tag #opco12 markiert waren, wurden dann auch auf dem Hauptblog des OPCO12 publiziert.
- Daneben bestand die Möglichkeit, im Hauptblog des Kurses oder auch auf den Blogs von Teilnehmenden Kommentare zu hinterlassen.
- Teilnehmende nutzten außerdem die Möglichkeit, Nachrichten in Twitter zu hinterlassen und weitere Medien und weitere Medien einzusetzen, z.B. Etherpad und Nachrichten in sozialen Netzwerken.

Die Nutzung eines Twitterkanals (#opco12) und die Aggregation der Beiträge von Teilnehmenden in ihrem eigenen Blog sind wichtige Konsolidierungsfunktionen eines cMOOCs, wenn ein MOOC nicht komplett auf der Plattform des Veranstalters, sondern in verschiedenen Medien stattfindet. Nur durch solche Konsolidierungsfunktionen gelingt es, auch nur ansatzweise den Überblick über die vielfältigen Beiträge und Beteiligungsformate an verschiedenen Orten zu bekommen. Während sich die dezentralen Blogbeiträge noch über die Blogaggregation sichtbar machen lassen, sind Beiträge in anderen Medien, z.B. in sozialen Netzwerken, oft nur über Mitteilungen im Twitterkanal zu entdecken.

2.4 Veranstalterrolle und -aktivitäten

Die Kursorganisatoren, d.h. die Veranstalter, stellten auf Webseiten zu den einzelnen Themenschwerpunkten Materialien wie Lesetipps, Links auf Videos und im Blog eigene Beiträge sowie Zusammenfassungen der Diskussion bereit.

Jeweils am ersten Mittwoch oder Donnerstag einer Themeneinheit fand ein moderiertes Online-Live-Event mit einem oder mehreren Experten statt. Die Live-Sessions wurden als einstündige Videokonferenzen mit Vorträgen und anschließender Diskussion auf Basis des Virtual Classroom Tools Adobe Connect abgehalten (vgl. Abb. 2), die jeweils aufgezeichnet und anschließend online bereitgestellt wurden.



Abb. 2: Ausschnitt aus einer Live-Session des OPCO12

Die während des Vortrags und bei der anschließenden Diskussion per Chat eingehenden Fragen der Teilnehmenden (vgl. Abb. 3) wurden vom Moderator des Online-Events, jeweils einem Mitglied des Veranstalterteams, gesammelt und an den Experten weitergegeben, der sie dann mündlich beantwortete. Oftmals wurde die Diskussion über die Sitzungszeit hinaus im Online-Konferenzraum weitergeführt.

Zu jedem Themenblock stellten die Veranstalter einführend einen Eröffnungsbeitrag mit Fragestellungen und Literatur- und Linkhinweisen zur Verfügung, außerdem gab es jeweils eine Zwischen- und eine Abschlusszusammenfassung, die als Beitrag und PDF-File im Kursblog und auf der jeweiligen Themenseite eingestellt sowie als E-Mail an die Teilnehmenden versandt wurde, die sich zum Newsletter (und damit zum Kurs) angemeldet hatten.

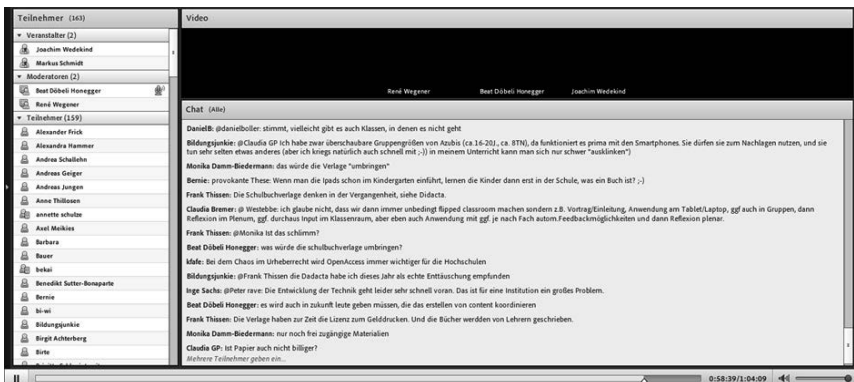


Abb. 3: Ausschnitt aus dem Diskussionsteil der Live-Session des OPCO12

Weitere Serviceleistungen der Veranstalter bestanden z.B. in der Zusammenstellung und Dokumentation von Links, die während der Live-Sessions oder in verschiedenen Blogbeiträgen zu einem Themenschwerpunkt genannt wurden, in der Bereitstellung von weiteren Tools (etwa einem Wiki zur Sammlung von Links) sowie in der Beantwortung von organisatorischen Anfragen, die gerade zu Kursbeginn und -ende zu den zu erbringenden Leistungen und Teilnahmebestätigungen per Mail eingingen.

3 Ergebnisse

Im Rahmen des OPCO12 wurden drei Online-Befragungen durchgeführt, vor Kursbeginn, zur Halbzeit und am Ende des Kurses. Zentrale Fragestellungen, die in dieser begleitenden Evaluation behandelt wurden, lauteten:

- Wer nahm an dem Kurs teil und aus welchen Gründen?
- Wie wurden die verschiedenen Beteiligungsmöglichkeiten tatsächlich genutzt und welche Medien setzten die Beteiligten ein?
- Welche Wirkung hatte die Einführung der Online Badges?
- Gab es Unterschiede in der Beteiligung zwischen OPCO11 und OPCO12?

Die Ergebnisse zeigen, dass die Motivation zur Kursteilnahme vor allem auf dem Interesse am Thema des Kurses beruhte (89,5% von 675 Antworten), gefolgt vom Interesse am Veranstaltungsformat (67%). Etwas geringer fiel die Nennung der Teilnahme zum Zweck der beruflichen Entwicklung aus (62%) und noch erheblich geringer die Nennung zum Zweck des Studiums (9%), was sich auch in der niedrigen Anzahl studentischer Teilnehmenden niederschlug (7-12%, je nach Befragung). Die meisten Teilnehmenden waren entweder im außerhochschulischen Bereich in der Bildung tätig (27% von 664 Antworten in der Erstbefragung bzw. 16% von 140 Antworten in der Schlussbefragung) oder als Mitarbeiter/in an einer zentralen Einrichtung einer Hochschule beschäftigt (27% von 664 Antworten in der Erstbefragung bzw. 22% von 140 Antworten in der Schlussbefragung). Immerhin 15% von 664 der Erstbefragung und 7% von 140 der Schlussbefragung waren in einem Wirtschaftsunternehmen tätig. Eine ähnliche Zusammensetzung war auch im OPCO11 zu finden.

Im Gegensatz zum OPCO11 nannten die Teilnehmenden des OPCO12 nicht Twitter als wichtigstes Medium, sondern die Webseite zum Kurs sowie die Themenseiten mit Materialhinweisen und den Newsletter.

Tabelle 1: Vergleich der Wichtigkeit der Medien in OPCO11 und OPCO12

OPCO11 (n=64)	Prozent	OPCO12 (n=147)	Prozent
OpenCourse Homepage	32,80%	OPCO12 Homepage	66,67%
Kursblog	46,90%	Kursblog	47,62%
Agenda: Lektürevorschläge	23,40%	Programmübersicht mit Materialhinweisen	64,73%
Agenda: Aktivitäten	9,40%	Newsletter	63,95%
Newsletter	31,30%	Twitter	18,37%
Twitter	56,30%	Adobe Connect	45,48%
Adobe Connect	35,90%	Etherpad	0,68%
Ustream	31,30%	Facebook	1,36%
Etherpad	18,80%	Google+	3,40%
Facebook	0,00%		
Flickr	0,00%		
Diigo	1,60%		
Audioboo	3,10%		
Tricider	1,60%		
Paper.li (#opco11-Zeitung)	3,10%		

Ähnliches spiegelte sich auch in weiteren Beteiligungsformen wider: Während im OPCO11 viele Teilnehmende neben Blogbeiträgen noch verschiedene andere Medien nutzten, um sich einzubringen und insbesondere Twitter verwendeten, um sich gegenseitig auf neue Beiträge aufmerksam zu machen, nutzen die Teilnehmenden des OPCO12 vor allem die von den Veranstaltern vorgeschlagenen Medien (Blog und Kommentare) für ihre eigenen Beiträge. Auch zeigte die Twitteranalyse des OPCO12 im Vergleich zum OPCO11 eine sehr viel geringere Vernetzung der Teilnehmenden untereinander (z.B. durch Bezugnahme durch Replies, vgl. Abb. 4). So bestätigten die Teilnehmenden, die an beiden OPCOs teilgenommen hatten, auch in der Evaluation, dass sie einen Unterschied zwischen den beiden Kursen empfanden. Dies lässt sich zum einen dadurch erklären, dass das Format beim OPCO12 bereits einen geringeren Grad an Neuartigkeit hatte und damit auch mit einer anderen Teilnehmermotivation verbunden war, zum anderen durch die Einführung der Badges, die ebenfalls auf die Motivation wirken könnten. So schrieben mehrere Teilnehmende ihre Beiträge auch, um eine Anforderung zur Erreichung des von ihnen angestrebten Badge-Ziels zu erfüllen, während im OPCO11 jegliche Beteiligung rein freiwillig eingebracht wurde, ohne Beitrag zu einem Zertifikat zu sein.



Abb. 4: Twitteranalysen von OPCO11 (links) und OPCO12 (rechts)

Interessant ist auch die Entwicklung des Beteiligungsverhaltens im Kursverlauf (vgl. Abb. 5). So sind die hohen Abbruchquoten in xMOOCs auch auf die starke Sequenzierung der Kurse zurückzuführen, in denen die wöchentlichen Kursinhalte aufeinander aufbauen. Dies kann dazu führen, dass Teilnehmende ausscheiden, die z.B. aufgrund der engen Zeittaktung die Quizzes nicht bewältigen können.

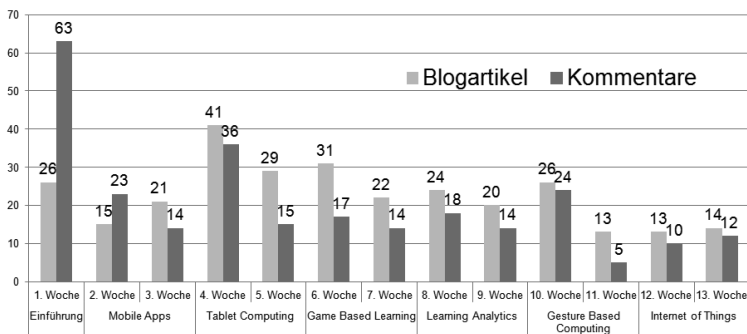


Abb. 5: Beteiligungsverhalten im Kursverlauf

Dagegen ermöglichte der cMOOC OPCO12 den Teilnehmenden, Ein- und Ausstiege frei zu wählen, und eventuell erst in hinteren Themenblöcken einzusteigen, wenn sie ein Thema besonders interessierte. Die nichtsequenzierte Kursgestaltung erlaubte Vertiefungen an beliebigen Stellen, was nicht als Vorgabe für die Kursgestaltung von MOOCs allgemein, aber als lohnenswerte Überlegung für die didaktische Gestaltung von cMOOCs empfohlen wird.

Wirft man einen Blick auf die Beteiligung an den Badges, so hatten von den 1.440 angemeldeten Personen 819 bei der Registrierung den Wunsch nach einer Teilnahmebestätigung eingetragen. Am Ende erlangten 64 Teilnehmende ein Badge mit dem Level „Kommentator“ und 16 Personen ein Badge mit dem Level „Kurator“.

4 Perspektivisches Fazit

Derzeit befindet sich bei der Gestaltung von MOOCs noch vieles im Fluss, und so zeigte sich beim OPCO12, dass unterschiedliche Teilnehmergruppen die eingesetzten Elemente teilweise sehr verschieden beurteilen. E-Learning- und Internet-Pionieren scheinen vor allem die Vernetzung und das Erproben unterschiedlicher Kommunikationsformen zu schätzen, während sie formale Vorgaben eher kritisch beurteilen. Diese Personengruppe hat vor allem im OPCO11 teilgenommen. Dagegen war im OPCO12 das Interesse am Thema wichtiger. Da die Teilnehmenden hier oft weniger Erfahrungen mit Online-Kursen hatten und ihr Interesse weniger durch den Wunsch motiviert war, das Format zu erproben, empfanden sie formale Rahmenvorgaben eher als unterstützend: *„Ich für mich kann nur sagen: Der Badge war weder Grund noch Hinderungsgrund aktiv teilzunehmen, er war für mich nur das Quäntchen extrinsische Motivation [...] Ich gebe zu: Mir hilft diese kleine Mohrrübe vor der Nase“* (Mail einer Teilnehmerin vom 24.09.2012).

Wichtig ist daher eine klare Kommunikation der Zielsetzung eines MOOCs, seines didaktischen Konzeptes, der zu erwartenden Betreuungsleistungen und möglichen Beteiligungsformen, damit Teilnehmende sich auf die entsprechenden Bedingungen einstellen können und wissen, was sie erwartet. Dazu gehört auch die Kommunikation der möglichen Freiheitsgrade und Einflussmöglichkeiten, wie sie z.B. für die cMOOCs typisch sind. Aber auch dort sind sie eben nicht eindeutig, d.h. nicht alle cMOOCs haben die gleiche didaktische Konzeption, wie bereits die Unterschiede zwischen OPCO11 und OPCO12 deutlich machen.

Solche und andere Erfahrungen bei der Durchführung des OPCO12 sind inzwischen in weitere, auch deutschsprachige cMOOCs eingeflossen und führten dort – je nach Zielgruppe und Intention der Veranstalter – zu Modifizierungen in der Gestaltung, so z.B. in dem von einem Offenen Kurs begleiteten Funkkolleg Medien 2012/13 des Hessischen Rundfunks (<http://funkkolleg-medien.de/>) und dem COER13 (<http://www.coer13.de/>), einem Open Course zum Thema „Offene Bildungsressourcen – Open Educational Resources (OER)“, die beide während der Entstehung dieses Beitrags durchgeführt wurden. Gerade durch Teilnehmerbefragungen und Auswertung (auch der Logfiles) von MOOCs werden gezielte didaktische und technische Weiterentwicklungen ermöglicht, die in den nächsten Jahren interessante weitere Innovationen erwarten lassen.

Literatur

- Atkisson, M. (2011). Comparing MOOCs, MIT's OpenCourseWare, and Stanford's Massive AI Course. Blogbeitrag auf seinem Blog *Ways of Knowing*, 28.8.2011. Online unter: <http://woknowing.wordpress.com/2011/08/28/comparing-moocs-mits-opencourseware-and-stanfords-massive-ai-course/> (23.4.2013).
- Bös, N. (2012). Das vernetzte Lernen kommt nach Deutschland. *FAZ Net*, 14.12.2012. Online unter: <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/offene-onlinekurse-das-vernetzte-lernen-kommt-nach-deutschland-11984543.html> (23.4.2013).
- Downes, S. (2012). The 'Course' in MOOC. *Half an Hour*, 28.9.2012. Online unter: <http://halfanhour.blogspot.dk/2012/09/the-course-in-mooc.html> (23.04.13).
- Dösserl, C. & Heuser, U. (2013). Harvard für alle Welt. *ZEIT*, 14.3.2013 (S. 1 und S. 35) sowie ZEIT-Online, 21.3.2013. Online unter: <http://www.zeit.de/2013/12/MOOC-Onlinekurse-Universitaeten> (23.4.2013).
- Heinrich, C. (2013). So funktioniert die Online-Uni. *ZEIT*, 14.3.2013 (S. 37) sowie *ZEIT-Online*, 21.3.2013. Online unter: <http://www.zeit.de/2013/12/MOOC-Onlinekurse-Universitaeten-FAQs> (23.04.2013).
- Khalil, H. & Ebner, M. (2013). Interaction Possibilities in MOOCs – How Do They Actually Happen? *Proceedings of the International Conference on Higher Education Development* (S. 1-24). Mansoura University (im Druck).
- Küchemann, F. (2013). Die Globalisierung der Lehre. *FAZ Net*, 13.3.2013. Online unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/online-kurse-fuer-al-le-die-globalisierung-der-lehre-12111114.html> (23.4.2013).
- Reich, J. (2012). Summarizing All MOOCs in One Slide: Market, Open and Dewey. *EdTech Researcher*, 07.5.2012. Online unter: http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/05/all_moocs_explained_market_open_and_dewey.html (23.4.2013).
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 2 No. 1, Jan 2005. Online unter: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (23.4.2013).
- Watters, A. (2012). The Language of MOOCs. In *Inside Higher Ed*, 7. Juni 2012. Online: <http://www.insidehighered.com/blogs/hack-higher-education/language-moocs#ixzz1xfFSylAm> (23.04.2013).
- Young, J. R. (2012). Badges' Earned Online Pose Challenge to Traditional College Diplomas. *The Chronicle*, 08.1.2012. Online unter: <http://chronicle.com/article/Badges-Earned-Online-Pose/130241/> (23.4.2013).